



Facultad de  
Educación

# GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

CURSO ACADÉMICO 2019-2020

## MATERIALES CURRICULARES Y DIVERSIDAD FAMILIAR: ¿UNA COMBINACIÓN A LA ALTURA DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ACTUALES?

## CURRICULAR MATERIALS AND FAMILY DIVERSITY: A COMBINATION IN LINE WITH THE CURRENT EDUCATION NEEDS?

Autora: Gema Pérez Lavín

Director: Ignacio Haya Salmón

Junio de 2020

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

## ÍNDICE

|  |    |
|--|----|
| 1. RESUMEN.....  | 3  |
| 2. ABSTRACT.....   | 4  |
| 3. INTRODUCCIÓN .....  | 5  |
| 4. JUSTIFICACIÓN.....  | 6  |
| 5. MARCO TEÓRICO .....   | 7  |
| 5.1 ¿Qué modelo educativo queremos conseguir? .....                                      | 7  |
| 5.1.1 Evolución hacia el modelo de Educación Inclusiva .....                             | 8  |
| 5.1.2 Una escuela de todos y para todos: modelo de Educación Inclusiva.....              | 10 |
| 5.1.3 La voz del alumnado: colectivos presentes y ausentes en el ámbito<br>escolar ..... | 13 |
| 5.1.4 Diversidad familiar: uno de los retos de la Educación Inclusiva .....              | 14 |
| 5.2 ¿Cómo se presenta la diversidad familiar en los materiales curriculares?<br>.....    | 18 |
| 6. MARCO METODOLÓGICO.....   | 20 |
| 6.1 Tipología y justificación del estudio.....   | 20 |
| 6.2 Selección y justificación de la muestra .....  | 22 |
| 6.3 Instrumento de recogida de información.....  | 24 |
| 7. RESULTADOS .....  | 27 |
| 7.1 <i>Haciendo familias</i> .....   | 27 |
| 7.2 <i>Somos como somos: 12 inclusiones 12 transformaciones</i> .....                    | 38 |
| 8. CLAVES PARA EL DISEÑO Y SELECCIÓN DE MATERIALES<br>CURRICULARES .....                 | 48 |
| 9. CONCLUSIONES .....  | 52 |
| 10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....   | 56 |

## 1. RESUMEN

Los materiales curriculares utilizados en los centros educativos son uno de los elementos clave de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así pues, atendiendo a las ideas de Bonafé (2008), los libros de texto y los recursos educativos en general transmiten “una mirada universalista de la cultura y del conocimiento” (p.63). Esto supone que los grupos sociales que tradicionalmente han sido considerados minoritarios permanezcan ausentes en la sociedad puesto que rompen con el ideal de hegemonía que ha sido establecido.

Por este motivo, surge la necesidad de realizar una investigación de corte cualitativo en la que se analizará la manera en la que la diversidad, y más específicamente la diversidad familiar, es contemplada en los materiales utilizados en las aulas de Educación Infantil. Para ello, se plantean una serie de interrogantes que tratarán de ser respondidos a lo largo del presente trabajo: ¿qué contenidos se muestran relativos a la diversidad de estructuras familiares?, ¿las fotografías e ilustraciones visibilizan esta diversidad, o reflejan un modelo hegemónico?, ¿el lenguaje permite engrandecer el valor de las diferencias?, etc.

La información extraída tras este análisis se recoge en una plantilla de elaboración propia en la que se examinarán cuestiones como las ya citadas vinculadas a los aspectos estéticos, lingüísticos y de contenido de los dos materiales curriculares que serán objeto de estudio.

Los resultados obtenidos reflejan la existencia de materiales que dan visibilidad a colectivos tradicionalmente oprimidos, como es el caso de las diferentes estructuras familiares. Se señalan, a su vez, cuáles son los elementos que favorecen el tratamiento de la diversidad familiar en las aulas y que, por lo tanto, permiten celebrar las diferencias y avanzar hacia un modelo de Educación Inclusiva.

El trabajo concluye con una serie de orientaciones que han de tenerse en cuenta a la hora de diseñar y elegir recursos educativos desde una óptica inclusiva, así como las principales conclusiones extraídas con la realización de este.

*Palabras clave: Educación Inclusiva, diversidad familiar, materiales curriculares, Educación Infantil.*

## **2. ABSTRACT**

The curricular materials used in the educational centers are one of the key elements of the teaching-learning processes. Therefore, considering the ideas of Bonafé (2008), textbooks and teaching resources in general convey “a universalist look of the culture and the knowledge” (p.63). This implies that social groups that have traditionally been considered minor remain hidden in the society because they break with the ideal that has been established.

For this reason, it emerges the need to conduct a qualitative research to analyze the way in which diversity, and more concretely family diversity, is treated in the curricular materials that are utilized in Early Childhood Education. To that end, a series of question that will be answered throughout the present work are raised: what contents are shown concerning family diversity? Do the photographs and illustrations show this diversity, or do they reflect a normative model? Can we celebrate the differences through the language? etc.

The information extracted by this analysis is arranged in a homemade template in which will be examined issues related to aesthetic, linguistic and content aspects of the two materials that will be subject of study.

The results reflect the existence of materials that give visibility to collectives that have traditionally been hidden, such as the case of different family structures. The investigation also reports which are the elements that promote the treatment of family diversity in schools and, therefore, allow us to celebrate the differences and advance towards an inclusive model.

The study concludes with a set of guidelines that should be taking into account when designing and choosing materials from an inclusive perspective, as well as the main conclusions drawn with its realization.

*Key words: Inclusive Education, family diversity, curricular materials, Early Childhood Education.*

### **3. INTRODUCCIÓN**

El presente trabajo tiene por objeto estudiar la manera en la que los materiales curriculares utilizados en la etapa de Educación Infantil dan respuesta a la diversidad de estructuras familiares presente en la sociedad actual.

La elección del tema se debe a lo poco que, según mi punto de vista, ha sido explorado e indagado durante mi plan de estudios sobre la diversidad, y más concretamente sobre la diversidad familiar, pese a la creciente importancia que las nuevas estructuras familiares están adquiriendo hoy en día. A consecuencia de esta escasa formación recibida, como futura maestra de Educación Infantil me surgieron una serie de interrogantes que tratarán de ser respondidos a lo largo de este trabajo: ¿cómo se aborda la diversidad en las aulas?, ¿y qué ocurre con la diversidad familiar? Además, en caso de trabajarse, ¿cómo se hace?, ¿cómo son los materiales utilizados para ello?, ¿ayudan a valorar esta diversidad o facilitan la creación y reproducción de estereotipos?

Buscando dar respuesta a las preguntas planteadas, se comienza con una revisión bibliográfica, empleada como base teórica de la presente investigación. Se sustenta en las aportaciones y estudios llevados a cabo por autores como López (2012), Parilla (2002), o Torres (1993, 2008, 2011), siempre tomando como referencia el modelo de Educación Inclusiva. Así pues, se presentan los principios que rigen este modelo educativo, al igual que la respuesta que escuela y sociedad han proporcionado ante la diversidad familiar, analizando, finalmente, el tratamiento que se hace de esta atendiendo a los materiales curriculares utilizados en las aulas de Educación Infantil.

Tras esto, planteamos el marco metodológico. Se trata de una investigación de corte cualitativo que, como ya ha sido citado con anterioridad, pretende analizar la manera en la que se tratan las diferentes estructuras familiares a través de los dos materiales curriculares que han sido seleccionados como muestra de

estudio: *Haciendo familias y Somos como somos: 12 inclusiones, 12 transformaciones*.

Finalmente, se exponen los resultados obtenidos tras el análisis de dichos materiales y una serie de claves a tener en cuenta para el diseño y la selección de recursos educativos, así como las principales conclusiones extraídas de los contenidos presentes en cada uno de estos materiales en función de si suponen un freno o un apoyo para el logro de un modelo inclusivo.

#### **4. JUSTIFICACIÓN**

Partimos de la idea de que el mundo en el que vivimos es cada vez más diverso, por lo que todas nuestras acciones han de estar encaminadas a conseguir una inclusión plena. Tal y como propone la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013), solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente posibilita que cada alumno desarrolle sus potencialidades al máximo, garantizando, así, igualdad de oportunidades. Esto exige que la escuela socialice, eduque, instruya y escolarice a todos y cada uno de los educandos con independencia de las circunstancias en las que lleguen al mundo educativo (Liesa y Vived, 2009).

Cuando se hace referencia a esta diversidad, se pone énfasis en diferencias culturales y raciales y en aspectos cognitivos y físicos, dejando de lado, en muchas ocasiones, la creciente importancia que hoy en día está adquiriendo la diversidad de estructuras familiares (Cristobal, 2014). Así pues, aunque el currículo plantea la familia y su diversidad como una de las temáticas a trabajar, tal y como se refleja en los contenidos del tercer bloque del área de conocimiento del entorno: “la familia y la escuela como primeros grupos sociales de pertenencia, toma de conciencia de la necesidad de su existencia y funcionamiento, valoración de las relaciones afectivas que en ellos se establecen, diversidad de estructuras familiares...” (BOC, 2008, p. 11551), parece que la respuesta de la escuela se ha caracterizado por obviarla, mostrando la heterosexualidad como el único modelo a seguir.

Tal es así, que estudios dirigidos por diversos autores (López, Díez, Morgado y González, 2008; Richard 2005; citado en Abril y Peinado, 2018) muestran que la imagen de familia transmitida en los materiales de aula se centra en la tradicional, siendo prácticamente inexistentes las referencias a otras estructuras. Resultados similares reflejan una investigación llevada a cabo por Millares y Martín (2008) sobre los libros de texto de Educación Infantil de algunas de las editoriales con mayor difusión de España, obteniendo que, de los once textos analizados, solo en uno de ellos se contemplaban las diferentes combinaciones de familias posibles.

Así pues, estas investigaciones dejan constancia de que muchos de los materiales utilizados en los centros educativos aún están cargados de connotaciones sexistas y/ o discriminatorias, por lo que se destaca, de nuevo, la responsabilidad de la escuela a la hora de realizar las modificaciones pertinentes para, en lugar de obviar y rechazar esta diversidad, incluirla, valorarla y celebrarla como merece.

Por ello, y a consecuencia de todo lo expuesto anteriormente, este trabajo pone de relieve la necesidad de repensar los materiales utilizados en la etapa de Educación Infantil, de tal manera que puedan dar una respuesta adecuada a la diversidad familiar actual ya que, como afirman Koerner y Hulsebosch (1996); citado en López et al. (2008), “no se puede estar a favor de los niños y en contra de sus familias”. (p.353)

## **5. MARCO TEÓRICO**

### **5.1 ¿Qué modelo educativo queremos conseguir?**

La elaboración de este marco teórico gira en torno a una cuestión principal que tratará de ser respondida a lo largo del mismo; cómo debería ser el modelo educativo actual para poder dar respuesta a las características y necesidades que la sociedad plantea.

Toda persona tiene derecho a la educación, tal y como defienden organizaciones como la UNESCO o la propia Constitución Española. Pero no cualquier educación es válida. Deberíamos hablar de un modelo escolar basado en una educación democrática que garantice los principios de igualdad, equidad y justicia social (Arnaiz, 2012). Se trata, por tanto, de proporcionar igualdad de oportunidades a todos y cada uno de los educandos que la escuela recibe, con independencia de cuál sea su condición social, económica o cultural.

Para conseguir este objetivo, se requiere de una reestructuración de los pilares del sistema educativo (Moliner y Francisco, 2017) con el fin de desarrollar un modelo educativo capaz, no solo de aceptar las diferencias, sino también de engrandecer y celebrar su valor, ya que “solo una exploración sincera y reflexiva de estas puede ayudarnos a comprender y experimentar la diversidad en toda su compleja dimensión” (Stainback y Stainback, 1999; citado en Barrio, 2009, p.15).

El presente trabajo se enmarca, por tanto, en la corriente de la Educación Inclusiva.

### **5.1.1 Evolución hacia el modelo de Educación Inclusiva**

No es hasta finales del siglo XX cuando surge lo que ahora denominamos modelo de Educación Inclusiva. Hasta entonces, la respuesta que la sociedad ha dado ante la diversidad se ha visto sometida a un continuo proceso de cambio. Así pues, Parilla (2002), muestra un breve recorrido de cómo ha sido esta evolución.

- Exclusión: los inicios estaban caracterizados por una completa exclusión y negación del derecho a la escolarización de determinados grupos sociales, principalmente aquellos pertenecientes a minorías étnicas, mujeres, o personas con discapacidad.
- Segregación: se reconoce el derecho a la escolarización de estos colectivos, aunque en instituciones separadas. Surgen, así, las escuelas segregadas.



- Integración: la integración educativa pone énfasis en el principio de normalización (Hernández et al, 2009), por lo que defiende que la educación de todas las personas en edad escolar ha de efectuarse en el mismo lugar y bajo las mismas condiciones. Hablamos, por tanto, de la necesidad de crear un sistema educativo único.

La tabla número uno recoge, de manera sintética, la respuesta que los modelos educativos ya citados han proporcionado a los diferentes colectivos en función de su clase social, cultural, género o razón de discapacidad.

|                       | <b>Clase social</b>       | <b>Grupo Cultural</b>                | <b>Género</b>                  | <b>Discapacidad</b>            |
|-----------------------|---------------------------|--------------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| <b>1. Exclusión</b>   | No escolarización         | No escolarización                    | No escolarización              | Infanticidio/<br>Internamiento |
| <b>2. Segregación</b> | Escuela graduada          | Escuela puente                       | Esc. separadas:<br>Niños-Niñas | Esc. especiales                |
| <b>3. Integración</b> | Comprensividad<br>(50-60) | E. compensatoria<br>E. multicultural | Coeducación (70)               | Integración<br>escolar (80)    |

*TABLA 1. De la exclusión a la inclusión: Un camino compartido*

*Fuente: Parrilla (2002), p. 15.*

El modelo de integración ha estado siempre sometido a debate educativo, por lo que no tardaron en surgir las primeras críticas en torno al mismo. Tal y como proponen Araque y Barrio (2010), los llamados *alumnos de integración* han experimentado situaciones discriminatorias puesto que su integración en centros ordinarios ha legitimado un subsistema de educación especial dentro de estos espacios. El foco de atención recae en una integración física, por lo que la cuestión es dónde está escolarizado este alumnado, no cómo ni en qué condiciones. Lo que se produce, realmente, es un trasvase de personas desde los centros específicos a los centros ordinarios, pero no va más allá. No existe transformación alguna. Están presentes, pero no tienen voz, no forman parte de la vida diaria del centro, ya que los contenidos, valores, y la ideología en general, continúan siendo los propios de las clases dominantes. Así, Parrilla (2002), afirma que dichas reformas han supuesto más un proceso de adición de nuevos

alumnos antes excluidos, acompañados de nuevos perfiles profesionales, que de transformación profunda de la escuela.

Y esto es, exactamente, lo que se pretende cuando hablamos de Educación Inclusiva. Estar dispuestos a cambiar nuestras prácticas pedagógicas para que cada vez sean menos segregadoras y más humanizadoras, cambiar nuestra mentalidad respecto a las competencias cognitivas y culturales de las personas diferentes, introducir modificaciones en los sistemas de enseñanza y aprendizaje, en el currículum, en la organización escolar, en los sistemas de evaluación (...) (López, 2012). Se trata, en definitiva, de una completa transformación de la cultura, las políticas y las prácticas escolares.

### **5.1.2 Una escuela de todos y para todos: modelo de Educación Inclusiva**

Hablamos constantemente del deseo de conseguir una escuela inclusiva, pero ¿qué representa exactamente este modelo y en qué difiere de la integración?

En primer lugar, Porras (2010); citado en Molina (2015), postula que "la integración se basa en la normalización de la vida del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo" (p.50). Sin embargo, la inclusión, aunque pone énfasis en el alumnado que, o bien por su situación o bien por sus características, tiene un mayor riesgo de vulnerabilidad y exclusión, va un paso más allá. Es concebida como un derecho que presentan todas las personas, independientemente de sus circunstancias, persiguiendo la equidad y la excelencia para todos.

Asimismo, Ainscow et al. (2002); citado en Guajardo (2017), afirman que, si a Educación Inclusiva nos referimos, no tiene sentido el término necesidades específicas propuesto por el modelo integrador, ya que este se vincula a *dificultades para el aprendizaje*, sino que deberíamos hablar de *barreras para el aprendizaje*. Este cambio de término supone, a su vez, un cambio en el origen de las dificultades, pasando de entenderlas como algo individual e interno al sujeto, hacia algo dinámico en la que intervienen factores personales, pero

también ejercen influencia otros agentes externos como, por ejemplo, el entorno social. Destaca, por ello, la importancia de la interacción entre el sujeto y su contexto. Como plantea Heward (1997); citado en Soto (2003), “la herencia cultural que un niño recibe varía enormemente. No podemos olvidar que el grupo al que pertenece influye sobre sus valores y conductas”. (p. 62)

Por consiguiente, al desplazarse el foco de atención del alumnado hacia el contexto, la inclusión subraya el papel de los centros educativos y su capacidad para dar respuesta a esta diversidad de necesidades, respetando y valorando su riqueza. Implica analizar si los recursos y actividades propuestas o la metodología empleada son adecuadas a las características del alumno, en lugar de preguntarse por qué este no es capaz de adaptarse a ellas. Tal y como defienden Durán y Giné (2017), “los esfuerzos deben dirigirse a la adaptación de la propuesta educativa a un alumnado diverso, y no al revés” (p. 156). Por ello, se contempla como un asunto problemático que exige revisar, cuestionarse y replantearse cómo es la respuesta educativa que damos ante la diversidad, siempre bajo un modelo global y flexible que tenga en cuenta las aportaciones de todas aquellas personas que forman parte de la comunidad educativa, y sustentado en la idea de colaboración, cooperación y enriquecimiento mutuo.

Por todo lo expuesto, resulta fundamental entender la Educación Inclusiva como un proceso y nunca como una cuestión estática, tal y como señalaba el modelo integrador. Se trata de un viaje que nunca acaba (Ainscow, 2005; citado en Durán y Giné, 2017), un plan abierto, indefinido e inconcluso caracterizado por la reflexión, la búsqueda y la identificación constante de las barreras y mecanismos que dificultan la inclusión de todo el alumnado. No es un fin al que llegar, ni una meta que alcanzar, sino un camino de investigación y reflexión en el que debemos plantearnos cuestiones relativas al currículum, a la organización de los espacios y los tiempos escolares, a las actividades y materiales propuestos y su criterio de selección y, por supuesto, a la propia práctica docente y los valores e ideología transmitidos con ella. Solo bajo esta concepción, y con la implicación y participación de toda la comunidad, se lograrán las

transformaciones necesarias para poder adecuar el sistema educativo a los retos que una sociedad tan diversa como la actual presenta.

En la tabla número dos que se muestra a continuación se detallan las características que acaben de describirse y que permiten comprender la diferencia entre ambos conceptos.

|                            | <b>Integración</b>  | <b>Inclusión</b>  |
|----------------------------|---|---|
| <b>Marco de referencia</b> | Normalización   | Derechos humanos  |
| <b>Objeto</b>              | Educación Especial  | Educación General   |
| <b>Principios</b>          | Igualdad<br>Competición<br>Individualidad<br>Prejuicios   | Equidad<br>Cooperación/ solidaridad<br>Comunidad<br>Respeto y valoración de las diferencias |
| <b>Intervención</b>        | Centrada en el alumno con NEE                             | Centrada en el centro y la comunidad  |
| <b>Medidas</b>             | Adaptación curricular                                     | Currículo común: cambios organizativos y metodológicos                                      |
| <b>Necesidades</b>         | Son del alumno  | Son de la escuela, del contexto   |
| <b>Recursos</b>            | Recursos y profesionales específicos para los alumnos NEE | Todos los recursos personales y materiales son para todos                                   |

*TABLA 2. Diferencias entre integración e inclusión*

*Fuente: Calvo y Verdugo (2012), p.21.*

### **5.1.3 La voz del alumnado: colectivos presentes y ausentes en el ámbito escolar**

Como ya ha sido planteado, la Educación Inclusiva ha de promover una comunidad acogedora, colaboradora y estimulante (Booth y Ainscow, 2002) en la que todos sean bienvenidos y tengan múltiples oportunidades de participar y aprender. Implica, pues, el reconocimiento de cada alumno como sujeto de pleno derecho, capaz de opinar, de decidir y de participar en todas las cuestiones que le afectan y, en definitiva, como un ser activo y protagonista de su propio aprendizaje. En este sentido, cabe plantearse las siguientes cuestiones: ¿se cumplen realmente estos derechos?, ¿presentan todos los colectivos el mismo grado de reconocimiento en la escuela?

Preguntarse por quién tiene o no voz es una herramienta fundamental para desvelar las desigualdades o injusticias que se mantienen a lo largo del tiempo y que limitan o impiden que determinados individuos y/o colectivos participen en la toma de decisiones sobre aspectos relevantes de su propia vida. (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011, p.18)

Si prestamos atención a los contenidos curriculares en los que se pone énfasis de manera explícita en prácticamente todos los centros educativos, se ve claramente que ambas preguntas podrían ser contestadas de manera negativa. Es decir, se da voz y se visibiliza a aquellos grupos sociales que tradicionalmente han sido calificados como válidos por situarse dentro de lo asignado como normal, de lo hegemónico y de lo normativo, mientras que, como defiende Torres (1993), las voces de las culturas minoritarias y/o marginadas acostumbran a ser silenciadas o, cuando no, estereotipadas y deformadas para anular sus posibilidades de reacción.

Ante esta situación, es necesario preguntarse qué grupos sociales se asocian con esta idea de hegemonía y, por lo tanto, son las voces presentes en la cultura escolar y, por supuesto, cuáles son las culturas que aún se invisibilizan. Tal y como plantea nuevamente Torres (2008), los materiales curriculares transmiten la idea de que “en el mundo solo existen hombres de raza blanca, de edad adulta,

que viven en ciudades, están trabajando, son católicos, de clase media, heterosexuales, personas delgadas, sanas y robustas” (p.91). Bajo esta premisa, se asume un modelo de sociedad único en el que se dejan olvidadas las condiciones de vida y las situaciones de discriminación a las que infinidad de colectivos se ven sometidos cada día. Destacan, entre otros, las mujeres, niñas, ancianos y enfermos, las personas con algún tipo de minusvalía o pertenecientes a etnias minoritarias, las culturas no heterosexuales, o quienes pertenecen a estructuras familiares diferentes a la considerada tradicional.

Así pues, el hecho de silenciar e ignorar en la cultura escolar a todos los grupos sociales mencionados no genera otra cosa que la reproducción y mantenimiento de prácticas sexistas, racistas y segregadores, actuando, en consecuencia, como una barrera más para el logro del modelo de Educación Inclusiva.

Y es precisamente, la diversidad de estructuras familiares, el colectivo en el que se centran los próximos apartados debido al papel primordial que la familia adopta en el ámbito educativo.

#### **5.1.4 Diversidad familiar: uno de los retos de la Educación Inclusiva**

Antes de nada, es necesario mencionar que, hasta hace relativamente poco tiempo, la estructura tradicional era el principal modelo de familia. Esta se vinculaba con la existencia de roles y funciones definidas rígidamente para cada uno de sus miembros con independencia de sus características o aspiraciones (Alberdi, 1982). Sin embargo, como consecuencia de los diferentes cambios producidos a nivel social, cultural y legislativo, han surgido otros modelos de familia, lo que supone que, en la actualidad, junto con el modelo tradicional, el cual continúa teniendo un peso importante, convivan otros tipos de estructuras familiares. Destacan, principalmente, las familias monoparentales, las adoptivas, las reconstituidas y las homoparentales.

Ahora bien, sea cual sea su conceptualización o estructura, toda familia ha de cumplir una serie de funciones, entre las que resalta la de socializar a sus integrantes. Por ello, es primordial poner énfasis en esta como núcleo esencial

que contribuye a forjar en el sujeto, a partir de los referentes a los que está expuesto, su identidad y personalidad, y favoreciendo o dificultando, en consecuencia, la construcción de la autoestima y la confianza en él mismo (Gallego, 2012). Sin embargo, la acogida por parte de la sociedad de estos nuevos modelos familiares no siempre ha sido positiva, ni mucho menos. Así como lo expresan Sanz et al. (2013), aquellas familias que no respondían a la estructura que se consideraba normal, es decir, que no estaban conformadas por padre, madre e hijos biológicos, eran calificadas como *desestructuradas*, *carentes de* o incluso definidas como *no familias*. La sociedad acostumbra a que, si un niño tiene problemas o dificultades, estas se atribuyan a la pertenencia a una estructura familiar considerada no convencional, olvidando por completo la influencia que otros muchos factores, como el propio sistema educativo, pueden causar.

Dado que cada vez es mayor el número de niños que pertenecen a familias monoparentales, reconstituidas, divorciadas, o cualquier otra estructura no considerada tradicional, es importante para su desarrollo psicológico que sientan la diversidad familiar como una realidad habitual (Aguado, 2010), no juzgando, a priori, el tipo de estructura familiar, ya que lo realmente importante es la calidad de las relaciones que se establecen entre sus miembros.

Por consiguiente, cabe plantearnos una cuestión principal, ¿cuál ha sido la respuesta de la escuela ante la diversidad familiar? Pues bien, si analizamos cómo es la actitud que, mayoritariamente, los centros educativos han adoptado en lo que a este ámbito se refiere, se puede concluir que esta se ha caracterizado por la exclusión más absoluta, tal y como ya ha sido reflejado con anterioridad. De ahí que López et al. (2008); citado en Capano et al. (2016), afirmen que:

Los centros educativos parecen desconocer que no todos los referentes adultos son heterosexuales, que no todos los niños y niñas conviven en hogares de familias nucleares, subestimando a las familias no convencionales y asumiendo la existencia de un modelo hegemónico que abarca a todo el alumnado. (p.19)

Es decir, la estructura familiar que la escuela visibiliza continúa siendo, en la gran mayoría de las ocasiones, la tradicional, formada por padre, madre e hijos biológicos, obviando por completo que se trata de un sistema en constante evolución y transformación. Pero... ¿a qué se debe esta situación?

Probablemente, una de las causas de esta generalización es consecuencia del abandono al que está sometida la diversidad en los programas de estudio de los maestros y maestras, llegando a considerar la inclusión, tal y como defienden Calderón y Echeita (2016), un asunto marginal, incluso una mención opcional que no afecta a la mayoría del alumnado que cursa otras especialidades. Es decir, existe una forma residual de enseñar sobre la diversidad, creyendo, en muchas ocasiones, que esta temática ha de ser competencia, únicamente, de estudiantes y profesionales de la Educación Especial.

Debemos ser conscientes de que esta falta de formación no es impune, sino que afecta directamente a los alumnos ya que, como expone Prieto (2008), el docente va a adquirir, dentro de su práctica educativa, diferentes creencias, convicciones y escalas de valores que, indudablemente, serán transmitidas a los alumnos a través de su discurso pedagógico. Por ello, los maestros pueden ser calificados como modelos para sus educandos, por lo que su labor debería estar definida por la neutralidad, evitando así influir en el pensamiento y las ideas de estos. Sin embargo, investigaciones llevadas a cabo sobre las creencias docentes en torno a la influencia que ejerce la estructura familiar reportan que esto no es siempre así. Santrock y Tracy (1978); citado en Capano et al. (2016), fueron los pioneros en realizar este tipo de estudios, obteniendo que los docentes valoraban más bajo en felicidad, capacidad de afrontamiento del estrés y ajuste emocional a los que supusieron que eran hijos de padres divorciados que a quienes partieron de la base de que ese niño crecía en una familia nuclear.

Ahora bien, ¿qué resultados muestran los estudios más actuales?, ¿continúa dándose esta tendencia, o ha evolucionado conforme lo ha hecho la sociedad? Es cierto que, aunque ha disminuido considerablemente, aún es frecuente encontrar profesionales de la educación que mantienen estas expectativas. Así



lo demuestra una de las últimas investigaciones efectuadas por Triana y Rodrigo (2010). Estos exploraron las expectativas docentes sobre adaptación emocional, social y académica de los alumnos según su configuración familiar, encontrando que quienes tenían las mejores predicciones en todas las áreas eran, precisamente, los hijos de familias nucleares (Capano et al., 2016). Una tendencia similar encontramos en los actuales maestros en formación, ya que un estudio afirma que el 33% de los participantes seleccionados considera que la ausencia de padre conlleva efectos negativos en el desarrollo infantil y, lo que es más llamativo aún, un 70% apunta que la ausencia de la madre afecta al desarrollo de los hijos (Moliner y Francisco, 2017).

Es por ello por lo que, si se asume que la sociedad ha cambiado, y con ella la estructura de la familia, del mismo modo tendría que haberlo hecho la vida diaria de las escuelas, de tal manera que estas instituciones puedan dar respuesta a las características actuales tanto de los alumnos que recibe, como de sus familias. Este nuevo planteamiento educativo, más que una manera distinta de organizar la atención a la diversidad representa “la nueva lógica cultural que corresponde a las condiciones históricas emergentes del siglo XXI”. (Skrtic et al, 1996; citado en Araque y Barrio, 2010, p. 143)

En consecuencia, tal y como plantea López (1997), el profesorado deberá tener en cuenta las necesidades que demanda este nuevo modelo educativo incluyendo, por consiguiente, los cambios requeridos en su currículum formativo, ya que su actitud y formación resulta clave para lograr las modificaciones necesarias hacia el modelo inclusivo. Sin embargo, los datos mostrados dejan constancia de que, tal y como se plantea su formación en la actualidad, quizás actúa más como un obstáculo que como un elemento facilitador. Avanzar hacia una escuela inclusiva implica redefinir la identidad docente, encaminando su formación a la creación de un profesional que reflexiona sobre su práctica, que colabora activamente para mejorar su competencia y la del centro, y que actúa como un intelectual crítico y consciente de las dimensiones éticas de su profesión (Arnaiz, 2003; citado en Durán y Giné, 2017).

Por este motivo, resulta también primordial que los centros educativos planteen la diversidad como una de las temáticas centrales del aula, no solo para que los alumnos cuyas familias no responden a una estructura calificada como convencional se sientan reconocidos, sino para que todos y cada uno de ellos aprendan a convivir democráticamente en la pluralidad y la tolerancia (Generelo, 2004 y Platero y Gómez, 2007; citado en Ceballos, 2009). Hablamos, en palabras de López et al. (2008), de que la escuela sea, al mismo tiempo, *espejo y ventana* de la diversidad familiar. Es decir, debe ser un espejo en el que todos y cada uno de los educandos que recibe vean reflejadas, reconocidas y valoradas sus vivencias familiares y, a la vez, una ventana abierta a las vidas y experiencias de otros para poder, así, forjar actitudes de respeto, tolerancia y aprecio hacia la diversidad.

Y esto es especialmente significativo en la etapa de Educación Infantil ya que, como expresa Escobar (2006), los primeros años de vida están caracterizados por la plasticidad del cerebro, por lo que estas ideas y pensamientos podrán estar sujetos a cambios o modificaciones en función de la experiencia vivida.

## **5.2 ¿Cómo se presenta la diversidad familiar en los materiales curriculares?**

A lo largo de los anteriores apartados se ha puesto de manifiesto que uno de los pilares clave de la Educación Inclusiva se centra en reestructurar las políticas educativas. Se requiere, por tanto, reflexionar sobre nuestra práctica docente, comprendiendo, en qué medida, las actividades planteadas, la metodología, y todas nuestras acciones son capaces de dar respuesta a la diversidad familiar existente hoy en día. Nos referimos, en palabras de Sapon-Shevin (1999), a “prestar atención a lo que se enseña y al modo de enseñarlo”. (p.37)

Y, es aquí, donde se destaca la función que desempeña el material curricular dentro del proceso educativo ya que, según Bonafé (1992); citado en Salgado y Salinas (2009), “no solo es el soporte o medio para la instrucción, es también, y fundamentalmente, un modo de concebir el desarrollo del currículum y el trabajo de los profesores y los estudiantes” (p.489). Es decir, aunque es el currículum el

que establece qué enseñar, son los materiales, y muy especialmente los libros de texto, los que determinan el contenido real con el que los alumnos están en contacto (Blanco, 2000), por lo que la elección de unos materiales u otros facilitará, en consecuencia, que determinados contenidos sean trabajados y, otros muchos, olvidados.

En este sentido, ya se ha mencionado el rol fundamental que adquieren los libros de texto, siendo la fuente más utilizada para la transmisión de conocimientos en prácticamente todas las etapas educativas, destacando el creciente uso que se está haciendo de los mismos en Educación Infantil. Por ello, debemos ser conscientes de que los textos escolares no son materiales asépticos ni, mucho menos, neutrales (Travé y Pozuelos, 2008).

Ante esta situación, es necesario analizar y comprender la manera en la que estos materiales dan respuesta a una diversidad familiar cada vez más presente en las aulas, ya que el Real Decreto del Segundo Ciclo de Educación Infantil (2008), y más concretamente el área de Conocimiento del entorno, establece la familia y su diversidad estructural como uno de los contenidos a trabajar en esta etapa, planteándose como objetivo que los alumnos puedan “conocer distintos grupos sociales cercanos a su experiencia y a su interés, algunas de sus características, producciones culturales, valores y formas de vida, generando actitudes de confianza, respeto y aprecio”. (p. 11150)

Sin embargo, como ya se ha puesto de manifiesto en las aportaciones de Torres, la diversidad de estructuras familiares se engloba bajo el colectivo de voces ausentes, lo que implica, como señala Pichardo (2011), que, en los materiales, libros de texto y actividades realizadas en los centros, se continúa mostrando a la familia formada por madre, padre e hijos como el único modelo a seguir. Claro ejemplo de esta situación es la celebración del día de la madre y el día del padre, respectivamente, actividades que suponen pasar por alto que no todos los referentes del alumnado han de ser necesariamente heterosexuales, que existen familias monoparentales, u otras modalidades. Asimismo, estudios realizados por Luengo y Blázquez (2004) y Terrón-Caro y Cobano-Delgado Palma (2009);

citado en Gutiérrez e Ibáñez (2013), afirman que, de manera implícita mediante las imágenes y los textos presentes en los materiales escolares, aún se continúan transmitiendo estereotipos de género y de grupos sociales puesto que, o bien se limitan a representar colectivos que cumplen ese ideal de hegemonía o, por el contrario, se recurre a esta minoría de manera negativa y estereotipada.

Así pues, a raíz de estos datos puede concluirse que, en general, los materiales curriculares no muestran esta diversidad familiar, sino que tienden a invisibilizarla, dejando paso únicamente a la cultura heterosexual. Por este motivo, para lograr un modelo de Educación Inclusiva, se genera la necesidad de que la escuela realice las modificaciones pertinentes en los materiales que utiliza, de tal manera que estas diferencias dejen de ser obviadas para pasar a ser ensalzadas y valoradas.

En definitiva, hablamos de identificar las barreras y obstáculos que intervienen en el logro de un modelo inclusivo o, por el contrario, los mecanismos que lo facilitan ya que, si esta reflexión no se lleva a cabo, la diversidad familiar, junto con otras muchas temáticas, continuará permaneciendo en el denominado currículum oculto y, en consecuencia, se seguirán transmitiendo patrones e ideologías que no se ajustan realmente a la sociedad actual (Aguado, 2010). Y conseguir esto es, indudablemente, compromiso y responsabilidad de toda la sociedad.

## **6. MARCO METODOLÓGICO**

### **6.1 Tipología y justificación del estudio**

Tras llevar a cabo la revisión bibliográfica, la cual ha sido empleada como base teórica para el presente trabajo, en los siguientes apartados se muestra el marco metodológico del mismo.

En primer lugar, la finalidad que se persigue con este Trabajo Fin de Grado es realizar un profundo y detallado análisis del tratamiento que se hace de la diversidad familiar a través de los materiales utilizados en las aulas de Educación

Infantil. Para ello, nos sustentamos en un método inductivo ya que, tras recabar información sobre diferentes materiales educativos, se tratará de extraer y percibir cuáles son los elementos y características comunes de los mismos. Es decir, se busca comprender cómo es el tratamiento que se hace de la familia y de las diferentes estructuras que la conforman a raíz del análisis individual de materiales curriculares. De acuerdo con los criterios de selección muestral que más adelante se subrayan, se ha optado por dos recursos: *Haciendo familias* y *Somos como somos: 12 inclusiones, 12 transformaciones*, los cuales serán explicados en profundidad en los próximos apartados.

Asimismo, se utiliza una metodología cualitativa puesto que el objetivo del estudio es analizar, comprender e interpretar los materiales elegidos de la manera más completa, profunda y exhaustiva posible. Más específicamente, se trata de un estudio de casos de carácter descriptivo basado en la recogida sistemática de información a través de la observación y el análisis de dichos materiales. Para poder organizar y analizar toda la información recabada se emplea una plantilla de registro de elaboración propia, la cual pasará a explicarse con detalle más adelante.

Ahora bien, ¿por qué se ha optado por realizar una investigación acerca de los materiales curriculares? Entendemos estos como uno de los elementos centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje, adquiriendo un rol clave como transmisores de conocimiento, pero también como un recurso cargado de fuertes valores, connotaciones e ideologías. Así pues, resulta realmente llamativa la reflexión que Trueba (1997) nos plantea sobre los materiales empleados en los centros educativos de la primera infancia: “¿cuántas veces hemos visto unos principios educativos basados en la diversidad, la tolerancia, la creatividad... y unos materiales de uso cotidiano que poco o nada tienen que ver con estos principios, cargados de tópicos y estereotipos uniformantes, empobrecidos, sexistas...?” (p.42)

Más aún puede hacernos reflexionar esta pregunta si atendemos a cuáles son, según la normativa vigente, los principios y las normas que han de respetar los

materiales utilizados en los centros educativos ya que, tal y como propone la Orden ECI/3960/2007 (2007) por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil:

Los centros fomentarán el uso no estereotipado de juguetes, enseres y recursos didácticos propios del contexto escolar. Se seleccionarán, así mismo, materiales didácticos que presenten modelos de personas y comportamientos no estereotipados o sexistas, que mantengan entre sí relaciones equilibradas, respetuosas e igualitarias, así como que fomenten la convivencia entre niños y niñas de diferentes culturas. (p.6)

Por todo ello, se ha creído conveniente llevar a cabo un profundo análisis de algunos de los materiales empleados en los centros educativos de Educación Infantil con la finalidad de conocer la manera en la que es tratada la diversidad familiar en cada uno de ellos. Se valorará, en consecuencia, en qué medida la utilización de estos posibilita o, por el contrario, dificulta el poder dar una respuesta no discriminatoria, no sexista y acorde a las diferentes estructuras familiares presentes en nuestra sociedad.

## **6.2 Selección y justificación de la muestra**

Para realizar el presente estudio ha sido necesario llevar a cabo una selección de los materiales que iban a ser examinados en el mismo. Tal y como ya se ha señalado, son dos los recursos que se emplearán como objeto de análisis; *Haciendo familias* y *Somos como somos: 12 inclusiones, 12 transformaciones*, ambos destinados al tratamiento de la diversidad familiar en las aulas.

La tabla número tres que se muestra a continuación recoge, de manera visual, las principales señas de identidad de los materiales elegidos.

| NOMBRE DEL MATERIAL  | DESTINATARIOS   | CREACIÓN  | TIPO DE MATERIAL  |
|--|---|---|---|
| <i>Haciendo familias</i>                                     | Profesorado y alumnado del 2º ciclo de Educación Infantil.                        | Fundación Meniños, A Coruña.  | Propuesta educativa diseñada para el tratamiento de la diversidad familiar en las aulas. Pretende dar a conocer y sensibilizar sobre la situación de la infancia y la familia en el mundo, mostrando diferentes realidades y modalidades.   |
| <i>Somos como somos: 12 inclusiones, 12 transformaciones</i> | Profesorado, alumnado del 2º ciclo de Educación Infantil y de Educación Primaria. | Mercedes Sánchez Sáinz, Melani Penna Tosso y Belén de la Rosa Rodríguez, junto con la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras (CCOO). | Material formado por doce unidades didácticas agrupadas en tres bloques de contenidos. El análisis se centrará en el tercer bloque denominado “ <i>somos muchxs</i> ” y en el que se abordan aspectos relativos a las diferentes orientaciones sexuales y a la diversidad familiar. |

*TABLA 3. Características de los materiales.*

*Fuente: elaboración propia.*

Pero ¿por qué se ha optado por estos materiales y no por otros? Tres son los criterios de selección muestral que nos llevan a decantarnos por los recursos ya citados.

En primer lugar, dada la situación excepcional que se está viviendo en la actualidad a consecuencia de la alerta sanitaria por el coronavirus, lo que ha provocado la suspensión total de todo tipo de docencia presencial, no se ha podido acceder a fichas, libros de texto, o cualquier otro material físico utilizado en los centros educativos. Por ello, el criterio para la selección de estos se ha visto limitado a aquellos recursos disponibles en plataformas online o digitales.

En segundo lugar, de acuerdo con el criterio pedagógico empleado para la elección de dichos materiales, se ha tomado como referencia el modelo de Educación Inclusiva. En consecuencia, se ha optado por recursos en los que siempre se presenta y trabaja la familia desde una perspectiva diversa, dando visibilidad a los diferentes modelos familiares existentes y descartando, por ende, todos aquellos que transmiten una visión simplificada o estereotipada de esta realidad.

Asimismo, la elección de estos responde a una exhaustiva búsqueda de información y a una reflexión propia en torno a los materiales que sería más adecuado analizar con el objetivo de conseguir un estudio lo más completo y enriquecedor posible, siempre teniendo en cuenta las condiciones ya citadas.

### **6.3 Instrumento de recogida de información**

Como ya ha sido especificado, como instrumento de recogida de información se ha empleado una plantilla de elaboración propia, de tal manera que se pueda tener constancia, de manera sencilla y visual, de los aspectos y elementos de mayor relevancia que hayan sido extraídos a raíz de la observación.

Dicha plantilla está dividida en dos partes. La primera de ellas recoge información relativa al propio material y a la identificación de sus características básicas, por lo que permite conocer su título y autor o autores, a quién va dirigido (docentes,



alumnado, o ambos), la tipología del material analizado, su lugar y año de edición, y una breve descripción de este. La segunda de las secciones se centra en el objetivo del trabajo; analizar cómo es el tratamiento que se hace de la diversidad familiar a través de cada material, para lo cual se incluyen características básicas de este vinculadas al estudio de algunos de sus aspectos formales. Esta última se ha organizado en torno a tres ejes principales.

El primero de ellos hace referencia a los aspectos estéticos, por lo que se observarán cómo son las imágenes y los dibujos que se presentan en el material para analizar cuál es la idea que transmiten sobre la diversidad familiar. Para ello, se plantean una serie de cuestiones con el objetivo de comprobar si las ilustraciones dan visibilidad a esta diversidad o si, por el contrario, se plantean desde un punto de vista heteronormativo, hegemónico y estereotipado.

En el segundo apartado se pone énfasis en los contenidos que se muestran en ambas propuestas, por lo que se estudiará si existen actividades y contenidos relacionados con la diversidad de estructuras familiares, comprobando, en caso de existir, cuáles y cómo se presentan.

Haciendo referencia a los aspectos lingüísticos, estos se ubican en el tercer apartado, y se observará cómo es el lenguaje empleado en los materiales, pudiendo comprobar, así, si a través de este se transmiten ideologías sexistas o discriminatorias o si, en cambio, ayuda a engrandecer el valor de las diferencias.

Finalmente, se ha destinado un último espacio que podrá ser dedicado a reflejar cualquier dato de interés que haya sido observado en el material analizado, así como reflexiones, propuestas de mejora, etc.

A continuación, en la tabla número cuatro, se muestra la plantilla que acaba de describirse para el estudio y análisis de los materiales seleccionados.

| <b><u>DATOS IDENTIFICATIVOS DEL MATERIAL</u></b>  |  |
|---|--|
| <b>Título</b>   |  |
| <b>Autor/es</b>   |  |
| <b>Tipo de material</b>   |  |
| <b>Destinatarios</b>  |  |
| <b>Lugar de edición</b>   |  |
| <b>Año</b>  |  |
| <b>Breve descripción</b>  |  |
| <b><u>ASPECTOS FORMALES</u></b>   |  |
| <i>¿Cómo se presenta la diversidad familiar en el material seleccionado?</i>  |  |
| <b>1. Aspectos técnicos y/o estéticos</b>   |  |
| Análisis de las imágenes presentes en el material:  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo son las imágenes (fotografías, ilustraciones)? ¿Muestran la diversidad de estructuras familiares, o reflejan un modelo hegemónico?</li> <li>• ¿Se presentan de manera realista o, por el contrario, recurren a la infantilización y la estereotipación?</li> <li>• ¿Qué clase de figuras o personas se muestran en las imágenes?, ¿qué rol u ocupación se asigna a cada una de ellas?, ¿cómo se les define, qué características o adjetivos se les atribuyen?</li> <li>• ¿Las ilustraciones son coherentes con el texto o mensaje al que acompañan?</li> </ul> |  |
| <b>2. Aspectos de contenido</b>   |  |
| Análisis de los contenidos y actividades presentes en el material:  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué contenidos se muestran relativos a la diversidad de estructuras familiares?, ¿cómo se presentan estos contenidos?, ¿son apropiados a la noción de familia actual?</li> <li>• ¿La diversidad familiar se contempla como un tema superficial, o el material permite ahondar en esta de manera profunda?</li> </ul>  |  |

|  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo son las actividades que el material propone desde el punto de vista de la diversidad familiar?, ¿muestran la complejidad de esta realidad?, ¿permiten al alumnado reflexionar, investigar y debatir sobre esta diversidad?</li> <li>• ¿Se proporcionan materiales complementarios? En caso afirmativo, ¿qué contenidos transmiten?, ¿facilitan información útil sobre esta diversidad?</li> </ul> |
| <b>3. Aspectos lingüísticos</b>  |
| Análisis del discurso empleado en el material:   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿El lenguaje utilizado está impregnado de connotaciones sexistas y/o discriminatorias o, por el contrario, permite engrandecer el valor de las diferencias?</li> <li>• ¿Los términos o palabras utilizadas son acordes y adecuadas al término al que se refieren?</li> </ul>  |
| <b>4. Otros aspectos que destacar</b> ( <i>reflexiones, propuestas de mejora, etc.</i> )   |
|  |

*TABLA 4. Plantilla empleada para el análisis de los materiales curriculares.*


*Fuente: elaboración propia.*

## **7. RESULTADOS**

Después de llevar a cabo un detallado análisis de ambos materiales, en el presente apartado se muestra la principal información extraída de los mismos organizada en la plantilla que ya ha sido descrita previamente.

### **7.1 Haciendo familias**

Se comenzará mostrando los datos relativos a la propuesta denominada *Haciendo familias*.

| <b><u>DATOS IDENTIFICATIVOS DEL MATERIAL</u></b>   |   |
|--|---|
| <b>Título</b>  | <i>Haciendo familias</i>  |
| <b>Autor/es</b>  | Fundación Meniños.  |
| <b>Tipo de material</b>  | Soporte electrónico: <a href="http://mundodemilu.org/es/4">http://mundodemilu.org/es/4</a>  |
| <b>Destinatarios</b>   | Profesorado y alumnado del 2º ciclo de Educación Infantil.  |
| <b>Lugar de edición</b>  | Betanzos (A Coruña).  |
| <b>Año</b>   | 2011.   |
| <b>Breve descripción</b>   | Propuesta educativa diseñada para dar a conocer la situación de la infancia y la familia en el mundo. Está compuesta por cuatro materiales; una guía para los docentes con el contenido, metodología e instrucciones de la propuesta, un cuaderno de consulta, una caja de herramientas con recursos para aplicar las actividades y un juego educativo. |
| <b><u>ASPECTOS FORMALES</u></b>  |   |
| <i>¿Cómo se presenta la diversidad familiar en el material seleccionado?</i>   |   |
| <b>1. Aspectos técnicos y/o estéticos</b>  |   |
| Análisis de las imágenes presentes en el material:   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>¿Cómo son las imágenes (fotografías, ilustraciones)? ¿Muestran la diversidad de estructuras familiares, o reflejan un modelo hegemónico?</b></li> </ul>                    |   |
| <p align="center"><b>Imágenes 1, 2 y 3</b></p> <div>  </div>   |   |
| <p>Dichas imágenes pertenecen a la portada del material. Como puede observarse, la primera de ellas corresponde a una familia numerosa compuesta por padre, madre e hijos, uno de ellos adoptado. En la familia de</p> |   |

la fotografía número dos es posible ver a dos padres acompañando a su hija, mientras que la tercera corresponde a una pareja de raza diferente junto a su hijo.

Así pues, estas tres fotografías permiten dar cuenta a quien utiliza el material de que no existe un modelo único de familia, sino que su constitución puede ser muy diversa, ya sea en función de la orientación sexual de las personas que la conforman, de su raza o de la estructura familiar (adoptiva, homoparental, nuclear). Por ello, por la manera en la que se presentan estas imágenes, podría afirmarse que reconocen las diferencias familiares puesto que se aleja del que, tradicionalmente, ha sido considerado el ideal de familia (madre, padre e hijos biológicos), dando paso, así, a las diferentes posibilidades que existen.

- **¿Se presentan de manera realista o, por el contrario, recurren a la infantilización y la estereotipación?**

Pese a que el material apenas cuenta con ilustraciones, es cierto que todas las que aparecen se muestran de la misma manera. En ningún momento se emplean fotografías de familias que existen en la vida real para transmitir el mensaje que se pretende, sino que siempre se recurre a muñecos que han sido dibujados.

Además, aunque muestran rasgos diferentes en cuanto a raza y orientación sexual, destaca el hecho de que todos los miembros de la familia, tanto adultos como hijos, parecen cumplir un mismo patrón: idéntica estatura, misma expresión (felicidad), etc., aspecto que puede resultar contradictorio en un material cuyo propósito es, precisamente, dar visibilidad a la diversidad en todos sus ámbitos.

Por todo lo expuesto, puede concluirse que, pese a que el material trata de mostrar esta diversidad a través de imágenes que representen diferentes tipos de familia, es posible que la manera en la que se hace no sea la más adecuada

puesto que recae en la infantilización y la estereotipación. Hablamos, pues, de “Realidades edulcoradas”.

- **¿Qué clase de figuras o personas se muestran en las imágenes?, ¿qué rol u ocupación se asigna a cada una de ellas?, ¿cómo se les define, qué características o adjetivos se les atribuyen?**

**Imagen 4**



En esta imagen puede verse a un hombre que se encuentra cocinando en su casa, por lo que la ocupación que se le asigna rompe con el estereotipo de que la figura femenina ha de ser siempre la encargada de las tareas del hogar. Por ello, la ilustración refleja la idea de que, ni en todos los hogares existe una mujer, ni que esta es la que siempre debe ocuparse de las labores domésticas.

**Imagen 5**



La fotografía número 5 presenta a una figura masculina que acompaña a una niña, por lo que puede presuponerse que es un padre junto a su hija. Este se encuentra explicando a la pequeña la necesidad de dar cariño y cuidar todo aquello que nos rodea, por lo que se le atribuyen características como la

dulzura y la sensibilidad que, normalmente, son asociadas a los miembros femeninos de la familia. Por ello, al igual que la anterior fotografía, pretende romper con dichos estereotipos.

Por último, cabe destacar que, aunque a través de sus imágenes el material refleja algunas de las diferentes estructuras que pueden conformar una familia en cuanto a raza, orientación sexual, o roles que desempeñan los miembros de esta, en ningún caso se hace referencia explícita a familias formadas por personas mayores o con algún tipo de discapacidad, por lo que puede concluirse que, en esta propuesta educativa, aún hay colectivos que se mantienen ocultos.

- **¿Las ilustraciones son coherentes con el texto o mensaje al que acompañan?**

La imagen número 4 que ha sido analizada anteriormente, y en la cual aparece un padre de familia cocinando, corresponde a una actividad denominada *En mi casa...* cuyo propósito es que docente y alumnado conversen sobre las tareas domésticas y quién ha de realizarlas. Cabe destacar que la propuesta señala que el maestro debe tener especial cuidado en el contenido que transmite y la manera en que lo hace para no influir en las ideas y opiniones de los pequeños, por lo que quizás, el hecho de que exista una figura masculina en la ilustración, aunque es apropiado para romper con los estereotipos, puede también condicionar sus respuestas.

En cuanto al resto de las imágenes presentes en el material, es cierto que, en su mayoría, no divulgan un mensaje más allá de la información que el propio texto transmite.

## **2. Aspectos de contenido**

Análisis de los contenidos y actividades presentes en el material:

- **¿Qué contenidos se muestran relativos a la diversidad de estructuras familiares?, ¿cómo se presentan estos contenidos?, ¿son apropiados a la noción de familia actual?**

Atendiendo al cuaderno de consulta del profesorado, este se divide en cinco apartados, pudiendo encontrar en todos ellos aspectos relativos a la familia y su diversidad. Las primeras páginas están dedicadas a proporcionar una idea general de la noción de familia y de las transformaciones que la misma ha sufrido, por lo que explica el significado de familias tradicionales, reconstituidas y monoparentales, cohabitación, matrimonio civil y religioso y, en definitiva, todos aquellos conceptos vinculados a las diferentes estructuras familiares.

En la misma línea, es posible ver que, en varias ocasiones, se afirma que la concepción que normalmente se tiene de “familia normal” es totalmente subjetiva y se ve influenciada por la propia experiencia, por lo que la guía defiende que la estructura familiar no influye, bajo ningún concepto, para un desarrollo óptimo del alumnado.

De igual manera, dicha guía muestra y explica diversidad de familias no solo en cuanto a su estructura (nuclear, homoparental, etc.), sino también en función de su situación geográfica y las condiciones en las que vivan, su nivel socioeconómico, etc., incluyendo, por último, bibliografía y referencias de interés sobre la misma temática.

Por todo ello, puede observarse que el cuaderno de consulta aborda contenidos estrechamente relacionados con la diversidad familiar.

- **¿La diversidad familiar se contempla como un tema superficial, o el material permite ahondar en esta de manera profunda?**

Como ya ha sido detallado en la pregunta anterior, el cuaderno de consulta dirigido a los docentes de la propuesta educativa *Haciendo Familias* recoge contenidos relativos a la familia, roles que desempeñan, funciones y diversidad de estructuras, introduciendo numerosos términos, explicaciones y



definiciones que permiten una profunda comprensión de un tema tan complejo y amplio como es la familia.

Respecto a las actividades que se proponen para los alumnos, aunque estas tienen como objetivo dar visibilidad a la diversidad y, de hecho, lo consiguen, es cierto que, en ocasiones, quizás inciden en este ámbito de manera general y superficial. Por ejemplo, cuando se hace referencia a una determinada familia, hay muchas veces que se realiza, simplemente, con el término familia, sin hacer especificación alguna a sus características, a la estructura que la conforme, etc.

- **¿Cómo son las actividades que el material propone desde el punto de vista de la diversidad familiar?, ¿muestran la complejidad de esta realidad?, ¿permiten al alumnado reflexionar, investigar y debatir sobre esta diversidad?**

El presente material que está siendo analizado dispone de 22 actividades dirigidas a alumnos de Educación Infantil, todas ellas relacionadas con el ámbito de la familia. Cada una de las actividades es descrita siguiendo el mismo esquema: título, aspectos a trabajar, descripción del contenido y desarrollo de la actividad, edad a la que va dirigida, duración, instrucciones, aspectos para tener en cuenta, sugerencias para la presentación y, finalmente, indicaciones para la aplicación de la actividad con las familias. A continuación, una vez explicada la estructura de las actividades, se procederá al análisis de algunas de ellas.

### **Actividad número 1: *Mi familia***

Para esta actividad, cada alumno debe presentar a su familia a partir de símbolos o dibujos que el mismo realice para, a continuación, mostrarla a la clase y responder a las preguntas que la maestra plantee relativas a cada una de las personas que el pequeño ha dibujado. Así pues, la manera en la que este ejercicio está estructurado permite dar cabida a todo tipo de familias, ya que no se establece un modelo base a priori, sino que se realiza con cada uno

de los prototipos propuestos por los alumnos. A su vez, es muy probable que los dibujos muestren familias muy diversas y, puesto que se pretende generar un debate de preguntas, podría ser una oportunidad idónea para reflexionar sobre estas diferencias, explicar las distintas estructuras, etc.

### **Actividad número 7: *La nave espacial***

Este ejercicio plantea la lectura con marionetas del cuento *Los colores de Mateo*, el cual tiene como protagonista a un niño adoptado de raza negra. Tras leer la historia, se propone reflexionar con los alumnos sobre cómo es la familia que aparece en este cuento (su imagen, cultura, identidad, etc.) para, finalmente, enseñarles una nave espacial que será utilizada como medio de transporte para poder conocer en profundidad a esta familia. Al igual que la actividad anterior, esta permite trabajar contenidos relativos a la diversidad familiar puesto que los protagonistas de la historia rompen con el estereotipo que suele representarse en los cuentos infantiles; familias tradicionales de raza blanca con hijos biológicos.

### **Actividad número 20: *Jugar por la diferencia***

El objetivo de esta actividad es sensibilizar al alumnado, a través de juegos como la gallinita ciega, actividades de mímica o carreras de obstáculos, sobre ciertas dificultades que algún miembro de la familia pueda presentar por razón de discapacidad. Para ello, se proponen cuestiones a los pequeños como, por ejemplo, ¿qué haríamos si no pudiésemos ver?, ¿y si no tuviésemos manos? o, ¿qué sucedería si alguien no pudiera hablar? Una vez más, este ejercicio permite al alumnado pensar y ser conscientes de que todas las familias son diferentes, ya no solo por su estructura, sino porque también algunas pueden presentar miembros con discapacidad visual, otros con problemas de movilidad, etc.

Por consiguiente, puede verse que las actividades propuestas por el material posibilitan hacer visible las diferencias presentes en el ámbito de la familia y,

por tanto, suponen un apoyo para el avance hacia un modelo inclusivo en el que todo el alumnado pueda verse y sentirse reconocido.

- **¿Se proporcionan materiales complementarios? En caso afirmativo, ¿qué contenidos transmiten?, ¿facilitan información útil sobre esta diversidad?**

Sí se proporcionan materiales complementarios, ya que al final de la propuesta educativa se muestran una serie de referencias a las que los docentes, o cualquier persona que así lo desee, pueden acceder. Dichas referencias se clasifican en dos secciones; la primera de ellas corresponde a páginas web en general y, la segunda, a enlaces de literatura infantil.

En cuanto a la primera categoría, es posible encontrar diversas páginas en las que se hace referencia a los derechos de la infancia y al ámbito de la familia en particular. Por ejemplo, uno de los enlaces a los que se propicia acceso es al *Observatorio de la Infancia y la Adolescencia del principado de Asturias*, en el cual se explica qué son las familias de acogida, cómo se lleva a cabo este proceso, y los pasos que es necesario seguir para el mismo.

De igual modo, otro de los recursos es *el mundo de Milú*; la web educativa de Meniños, y en la cual se proponen juegos y actividades que abarcan contenidos de índole muy variada, incluyendo, aquí también, la familia y su diversidad. Una de sus propuestas para realizar con los pequeños consiste en crear una historia sobre algún aspecto que refleje el derecho a la igualdad y el respeto a las diferencias de género, capacidad, raza, cultura, etc. para, finalmente, plasmarla en un cómic.

En lo que se refiere a la literatura infantil, cada uno de los enlaces que se proporcionan hacen referencia a la página web de una editorial y, aunque estas disponen de libros que probablemente resulten muy interesantes, ninguno de ellos está escrito para el tratamiento específico de la diversidad familiar, por lo que esta sección del material complementario no proporciona información relevante sobre esta temática.

### 3. Aspectos lingüísticos

Análisis del discurso empleado en el material:

- **¿El lenguaje utilizado está impregnado de connotaciones sexistas y/o discriminatorias o, por el contrario, permite engrandecer el valor de las diferencias?**

Respecto al lenguaje empleado, en las primeras páginas del material puede leerse una nota que defiende lo siguiente:

#### Imagen 6

##### NOTA SOBRE EL GÉNERO:

En Meniños trabajamos para conseguir unas condiciones igualitarias entre hombres y mujeres, niños y niñas, sin discriminaciones por motivos de género. En ese sentido, somos conscientes del papel que el lenguaje, verbal y escrito, puede jugar al respecto. Por ello, a lo largo de todo el texto optamos por seguir las “Recomendaciones para un lenguaje no discriminatorio en la administración pública” publicadas por el Servizo Galego de Igualdade de la Xunta de Galicia.

Llama la atención que el material intente promover un trato no discriminatorio y se refiera, únicamente, a hombres y mujeres, lo que supone pasar por alto que, en las familias, puede haber miembros que no se identifiquen con la clasificación binaria de hombre o mujer.

De igual manera, aunque las actividades propuestas están diseñadas para el tratamiento de la diversidad familiar, destaca el hecho de que, tal y como se ha reflejado en el apartado anterior, ninguna de ellas introduce términos como familias homosexuales, adoptivas, reconstituidas, etc., los cuales permitirían una mayor comprensión de este ámbito.

- **¿Los términos o palabras utilizadas son acordes y adecuadas al término al que se refieren?**

Como ya ha sido especificado, el cuaderno de consulta dirigido al profesorado consta de una breve guía en la que se define el concepto de familia, sus

características, y algunos de los aspectos clave del desarrollo familiar (factores de riesgo y protección, apego, organización, etc.).

Para la noción de familia, se proponen definiciones de varios autores atendiendo a características como su extensión, composición o lugar de residencia. A pesar de esta diversidad de definiciones, la guía culmina asegurando que “en todo caso, lo importante es considerar a todas esas formas familiares como legítimas”, por lo que esta afirmación permite ensalzar el valor de las diferencias puesto que considera que lo realmente importante es la calidad de las relaciones que se establecen en las familias y, bajo ningún concepto, la estructura que la conforma.

Situación similar refleja el hecho de que, cuando se hace referencia a cuáles son los factores de riesgo en el ámbito familiar, estos se vinculan a la incidencia de la televisión, las tensiones económicas o la escasez de servicios de apoyo, entre otros, pero, en ningún caso, se plantea la estructura familiar como uno de estos factores.

Por lo tanto, puede concluirse que las palabras y definiciones empleadas no conllevan ningún tipo de connotación sexista y/o discriminatoria y que, por esta misma razón, son acordes al término al que se refieren.

#### **4. Otros aspectos que destacar** *(reflexiones, propuestas de mejora, etc.)*

Durante el análisis de la propuesta educativa *Haciendo familias* ha sido posible comprobar que esta se limita a mostrar en sus ilustraciones tres tipos de estructuras familiares: nuclear, adoptiva y homoparental (formada por una pareja homosexual del género masculino). Así pues, si el material está diseñado para que el alumnado aprenda a valorar y respetar la diversidad, ¿no se deberían mostrar todas las combinaciones posibles de familias?, ¿un hombre o una mujer que se encargan solos de la crianza de sus hijos no representan una familia?, ¿qué ocurre con todos aquellos niños y niñas que conviven con sus abuelos u otros familiares?, ¿no deberían verse también reflejados en los materiales utilizados en los centros educativos?, y, quizás lo

que es aún más llamativo, ¿por qué la homosexualidad entre mujeres aún continúa invisibilizándose incluso en materiales que buscan dar cuenta de esta diversidad? Por este motivo, todas estas cuestiones deberían ser objeto de reflexión con la finalidad de dar voz a todas las estructuras familiares presentes en nuestra sociedad.

Como propuesta de mejora se plantea también la necesidad de revisar la literatura infantil que se propone como material complementario, de tal manera que los contenidos que transmiten, en lugar de ser genéricos, estén vinculados al tratamiento de la diversidad familiar, ya que este es el objetivo de dicho material.

De igual manera, como ya ha sido mencionado, sería conveniente introducir términos y definiciones relativas a este mismo ámbito para poder tener una comprensión más profunda del mismo.

## **7.2 Somos como somos: 12 inclusiones 12 transformaciones**

En el presente apartado se muestra la plantilla con la información relativa al análisis del segundo material elegido; *Somos como somos: 12 inclusiones 12 transformaciones*.

| <b><u>DATOS IDENTIFICATIVOS DEL MATERIAL</u></b> |   |
|--|---|
| <b>Título</b>                                    | <i>Somos como somos: 12 inclusiones 12 transformaciones</i>   |
| <b>Autor/es</b>                                  | Mercedes Sánchez Sáinz, Melani Penna Tosso y Belén de la Rosa Rodríguez, junto con la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras (CCOO).   |
| <b>Tipo de material</b>                          | Soporte electrónico:<br><a href="http://www.educa.jcyl.es/crol/es/unidades-didacticas/12-inclusiones-12-transformaciones">http://www.educa.jcyl.es/crol/es/unidades-didacticas/12-inclusiones-12-transformaciones</a> |
| <b>Destinatarios</b>                             | Profesorado y alumnado del 2º ciclo de Educación Infantil y Educación Primaria.   |

|                          |   |
|--------------------------|---|
| <b>Lugar de edición</b>  | Madrid. Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras (CCOO).   |
| <b>Año</b>               | 2015.   |
| <b>Breve descripción</b> | Material diseñado para el tratamiento de la diversidad formado por doce unidades didácticas agrupadas en tres bloques de contenidos. Dispone de un manual para el profesorado y de materiales para el alumnado de Educación Infantil y Educación Primaria. El análisis se centra especialmente en el tercer bloque puesto que es en el que se abordan más detalladamente aspectos relativos a la diversidad familiar. |

### **ASPECTOS FORMALES**

*¿Cómo se presenta la diversidad familiar en el material seleccionado?*

#### **1. Aspectos técnicos y/o estéticos**

Análisis de las imágenes presentes en el material:

- **¿Cómo son las imágenes (fotografías, ilustraciones)? ¿Muestran la diversidad de estructuras familiares, o reflejan un modelo hegemónico?**

**Imagen 7    Imagen 8    Imagen 9    Imagen 10    Imagen 11    Imagen 12**



Las imágenes que acaban de mostrarse acompañan a las actividades propuestas en el material. Si se analiza cómo son las familias que representan, fácilmente puede verse que se alude a este ámbito desde una perspectiva diversa y compleja, ya que reflejan a seis familias, pero todas ellas muy diferentes. Así pues, es posible encontrar familias que conviven con los

abuelos (imagen 7), familias nucleares constituidas por una pareja de raza diferente (imagen 8), estructuras monoparentales (imagen 9) y homoparentales con hijos (imagen 10), familias tradicionales con un hijo con discapacidad (imagen 11) y, finalmente, familias homoparentales sin descendientes (imagen 12).

Luego, pues, las fotografías empleadas permiten engrandecer el valor de las diferencias debido a que muestran las múltiples combinaciones que el concepto familia puede adquirir, ya sea a nivel de extensión, estructura, raza, características, etc.

- **¿Se presentan de manera realista o, por el contrario, recurren a la infantilización y la estereotipación?**

Como ha podido observarse en las imágenes analizadas previamente, estas no corresponden a fotografías de familias de la vida real, sino que son dibujos. Pese a esto, cabe destacar que son bastante más realistas que las del material examinado en la plantilla anterior puesto que no siguen un patrón tan rígido, pudiendo advertirse aspectos diferenciadores entre ellas como, por ejemplo, en su altura o características.

- **¿Qué clase de figuras o personas se muestran en las imágenes?, ¿qué rol u ocupación se asigna a cada una de ellas?, ¿cómo se les define, qué características o adjetivos se les atribuyen?**

En cuanto a la clase de figuras que se muestran en las imágenes, en los apartados previos ha sido posible comprobar que se incluyen colectivos que el material anterior optaba por silenciar, como es el caso de las familias homoparentales formadas por dos mujeres o las personas con discapacidad.

Por otro lado, una de las actividades que propone el material es que los alumnos, por grupos, han de representar escenas de la vida cotidiana tales como preparar la comida o llevar a los niños al colegio, ejercicio que viene acompañado de una fotografía que incluye familias muy diversas (una formada



por un padre junto a su hijo, otras compuestas por dos padres y dos madres, respectivamente, etc.)

Por lo tanto, no se atribuye un rol fijo y estereotipado a las figuras masculinas y otro a las femeninas, sino que las imágenes empleadas pretenden transmitir la idea de que todas las personas, con independencia de su sexo o características, pueden y deben contribuir en las tareas domésticas.

- **¿Las ilustraciones son coherentes con el texto o mensaje al que acompañan?**

**Imagen 13**



Esta imagen corresponde a un cuento titulado *Somos familia*, el cual trata de explicar a través de Mermel, su protagonista, los diferentes tipos de estructuras que pueden conformar una familia: adoptiva, monoparental, homoparental, divorciada y reconstituida. Sin embargo, la fotografía que acompaña a esta historia únicamente refleja familias homoparentales constituidas por figuras femeninas por lo que, quizás, la elección de esta no es del todo acorde al mensaje que trata de transmitirse con el cuento.

## **2. Aspectos de contenido**

Análisis de los contenidos y actividades presentes en el material:

- **¿Qué contenidos se muestran relativos a la diversidad de estructuras familiares?, ¿cómo se presentan estos contenidos?, ¿son apropiados a la noción de familia actual?**

En lo que se refiere al manual dirigido al profesorado, puede observarse que todos los contenidos que se muestran relativos a la diversidad de estructuras familiares y, en términos generales, sobre la diversidad en su conjunto, están vinculados, o bien a objetivos del currículum relacionados con este ámbito: *“conocer distintos grupos sociales cercanos a su experiencia, algunas de sus características (...), generando actitudes de confianza, respeto y aprecio”*, o bien a cómo entienden las normativas educativas cualquier discriminación que se produzca por razón de género, orientación, identidad sexual o de algún otro tipo: *“aquellas conductas que atenten contra la dignidad personal de otros miembros de la comunidad educativa (...), o que se realicen contra el alumnado más vulnerable por sus características personales, sociales o educativas tendrán la calificación de falta muy grave”*.

Sin embargo, cabe destacar que este material apenas cuenta con términos y definiciones vinculadas al ámbito de la diversidad familiar como las diferencias entre familias homoparentales y monoparentales o los distintos tipos de adopción, entre otros.

- **¿La diversidad familiar se contempla como un tema superficial, o el material permite ahondar en esta de manera profunda?**

Pese a que, tal y como acaba de detallarse, el manual del profesorado no permite una comprensión profunda de los diferentes conceptos que engloba la diversidad familiar, es cierto que las actividades dirigidas al alumnado son muy completas e introducen variedad de términos y propuestas, por lo que permiten ahondar en esta diversidad. En la pregunta que se muestra en el siguiente epígrafe se explicará más detalladamente cómo son estas actividades.

- **¿Cómo son las actividades que el material propone desde el punto de vista de la diversidad familiar?, ¿muestran la complejidad de esta realidad?, ¿permiten al alumnado reflexionar, investigar y debatir sobre esta diversidad?**

Tal y como ya ha sido citado, el material *Somos como somos: 12 inclusiones, 12 transformaciones* se compone de 12 unidades didácticas sobre diversidad que giran en torno a tres grandes bloques de contenidos: *¿cómo somos?*, *somos iguales*, *somos diferentes* y *somos muchxs*, siendo este último en el que se focaliza el análisis.

Todas las unidades didácticas siguen una misma estructura: comienzan con un centro de interés que siempre es un cuento sobre la temática de dicha unidad, continúan con actividades a realizar sobre la misma, y finalizan con ideas para hacer en familia.

Una vez explicada la estructura de dicho material, se muestra el análisis de algunas de sus propuestas.

### **Actividad número 1: *cuentos para la diversidad***

El centro de esta unidad didáctica es un cuento que tiene por objeto hacer visible una estructura familiar diferente a la tradicional, concretamente la homoparental. A continuación, se muestra un extracto de este cuento en el que puede comprobarse cómo se hace referencia explícita a la homosexualidad.

### Imagen 14

Tan guapa estaba  
que Merceditas no se pudo aguantar:  
¡Dime que sí, Melanita!  
¡Que conmigo te vas a casar!  
Melanita, ilusionada, no se pudo negar.  
Pero le dijo que ella tenía  
una amiga muy especial.  
Belencita, la perrita, con su perro sideral  
se encarga de vigilar  
que los huevos de Merceditas no se puedan pisar.  
De colores las tres se casaron  
en el centro del corral.

#### **Actividad número 2: *leemos, pensamos, hablamos***

Esta actividad debe realizarse tras la lectura del cuento y pretende generar un debate en el alumnado en torno a cuestiones relativas a la historia como, por ejemplo, ¿pueden ser novias dos chicas?, ¿y dos chicos?, ¿se pueden casar dos personas del mismo sexo?, ¿y podrían formar una familia y tener hijos?, ¿qué familia sería más feliz? Así pues, puede comprobarse que todos estos interrogantes tienen como finalidad que los pequeños comprendan e interioricen que una familia no es mejor ni más feliz en función de los miembros que la formen o su orientación sexual, sino que depende de las relaciones que se establezcan entre ellos, el respeto que se muestren, etc.

#### **Actividad número 3: *diversicuentos***

A raíz de esta propuesta se pretende reflexionar sobre cuentos populares e introducir modificaciones en ellos con el objetivo de que incluyan diferentes tipos de estructuras familiares. Se propone, como ejemplo, contar a los niños la historia de Aladino y, al finalizar, lanzar la pregunta ¿qué pasaría si Aladino se enamorara de un príncipe?, cuestión que permitiría enseñar al alumnado que no todas las familias han de estar constituidas por un padre y una madre, sino que, entre otras muchas estructuras, pueden estar compuestas por dos padres y ser igualmente válidas.

#### **Actividad número 4: *somos familia***

Nuevamente, se trata de la lectura de un cuento el cual, esta vez, muestra las diferentes combinaciones que pueden darse en la estructura de una familia. En la fotografía 15 pueden verse las diferentes familias a las que se alude en la historia: familia de acogida, homoparental, monoparental y reconstituida.

#### **Imagen 15**

Así es, le falta una familia porque ve que todas las personas tienen familia.

Kriskar vive en régimen de acogida desde hace varios años con una familia que le quiere mucho y a la que Kriskar considera ya su familia.

Mebe vive con su padre, su hermana mayor y un loro.

Pitu vive con sus dos padres, lo adoptaron hace ya muchos años, tantos que ni se acuerda.

Polchi vive con su madre, que decidió tenerlo sola.

Peca vive con su madre y su padre, vive con dos hermanos que tuvo con otra mujer; ve a su padre todas las semanas y se lleva bien con sus dos hermanos.

Hay más gente en el pueblo, niños y niñas que viven con sus abuelos, padres y madres que se han separado y conviven con otras personas. Un sinfín de posibilidades de convivencia, de cuidado, de ayuda y de cariño que hacen que Mermel sienta que le falta algo.

Tras la lectura, se formulan una serie de cuestiones para que el alumnado pueda reflexionar y debatir: ¿con qué familia os hubierais quedado y por qué?, ¿cómo os sentiríais si tuvieseis dos mamás?, ¿y dos papás?, ¿qué familia creéis que es más feliz?, etc.

#### **Actividad número 5: *un, dos, tres ¡acción!***

Para esta última actividad ha de dividirse al alumnado en cinco grupos. Cada uno de ellos representa un modelo de familia diferente, debiendo ejemplificar una escena cotidiana como preparar la comida o llevar a los hijos al colegio. Nuevamente, con esta actividad los niños comprenderán que todas las familias pueden realizar las tareas básicas, independientemente de que estén formadas por dos padres, dos madres, un único progenitor, etc.

A consecuencia de todo lo expuesto anteriormente, puede afirmarse que todas las actividades propuestas en el material curricular *Somos como somos, 12 inclusiones, 12 transformaciones* transmiten una visión de la familia acorde a sus actuales características, dando visibilidad a los diferentes modelos existentes y, tratando, en consecuencia, de eliminar prejuicios y/o estereotipos que aún continúan asociándose a determinadas estructuras familiares.

- **¿Se proporcionan materiales complementarios? En caso afirmativo, ¿qué contenidos transmiten?, ¿facilitan información útil sobre esta diversidad?**

Aunque no se proporcionan materiales complementarios tales como anexos o enlaces de referencia, es cierto que algunas de las actividades que se plantean tienen un apartado final titulado *otras ideas* en el que se recogen sugerencias de actividades adicionales vinculadas a la temática que se está trabajando en ese momento. Por ejemplo, en una de las propuestas destinada a trabajar con los pequeños las familias formadas por parejas homosexuales, se proponen, como ideas complementarias, que el centro se ponga en contacto con una asociación de madres y padres Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transexuales (LGBT) para que las familias acudan a las aulas a contar su experiencia, o que el colegio celebre el 17 de mayo el Día Internacional contra la Homofobia.

Por consiguiente, a pesar de que los materiales complementarios propuestos son limitados, es cierto que los contenidos que transmiten pueden ser de utilidad para que el alumnado sea consciente de las situaciones de discriminación a las que muchas familias son sometidas a diario por no corresponderse con el ideal establecido por la sociedad y que comprendan, en consecuencia, la necesidad de respetar y valorar cualquier tipo de familia.

### **3. Aspectos lingüísticos**

Análisis del discurso empleado en el material:

- **¿El lenguaje utilizado está impregnado de connotaciones sexistas y/o discriminatorias o, por el contrario, permite engrandecer el valor de las diferencias?**

En lo referente al lenguaje, destaca el hecho de que no se emplea el género masculino como neutro, ni tampoco ambos géneros a la vez. Esto supone que el material no se refiere a alumnos y alumnas, ciudadanos y ciudadanas, etc., sino que, en todo momento, se utiliza la “X” (alumnxs, ciudadanxs, etc.). Con ello, y dando respuesta a la pregunta planteada, puede deducirse que esta propuesta trata de celebrar la diversidad a través de su lenguaje puesto que, con el uso de la “X”, incluye a todas las figuras tanto masculinas como femeninas que conformen la familia, pero también a todos aquellos que no se identifiquen con el binarismo de hombre y mujer.

- **¿Los términos o palabras utilizadas son acordes y adecuadas al término al que se refieren?**

Es posible observar que, siempre que el material trata de definir un concepto o explicar una actividad, lo hace utilizando los términos precisos, tratando así de que el alumnado comprenda cuáles son las palabras que favorecen una valoración adecuada de la familia y su diversidad y que, por tanto, han de ser utilizadas y explicando, a su vez, cuáles no deben emplearse puesto que están cargadas de connotaciones sexistas y/ o discriminatorias. Claro ejemplo de esta situación refleja el hecho de que, cuando se están trabajando las familias homoparentales, la propuesta destaca en varias ocasiones que términos como “mariquita” o “marimacho” nunca han de ser utilizados ya que pueden resultar ofensivos.

#### **4. Otros aspectos que destacar** *(reflexiones, propuestas de mejora, etc.)*

Como otros aspectos de interés, es necesario recalcar que el material no se limita a proporcionar al profesorado actividades vinculadas a la temática de la diversidad familiar, sino que incluye también una justificación del porqué debería trabajarse esta diversidad en las aulas y la manera en la que realizarlo. Así pues, lo hace aludiendo a las competencias y objetivos del currículum que

se promueven con este material y a normativas educativas que evidencian la necesidad de introducir contenidos relativos al ámbito de la igualdad y las diferencias en la vida diaria de los centros educativos.

A modo de reflexión final, el análisis de esta propuesta educativa ha permitido hacer visible que, aunque los materiales curriculares estén destinados al trabajo con la primera infancia, no es necesario recurrir a la infantilización y estereotipación, hecho que se refleja en que el material recurre, continuamente, a términos como familias monoparentales, adopción, homosexualidad, etc.

## **8. CLAVES PARA EL DISEÑO Y SELECCIÓN DE MATERIALES CURRICULARES**

A lo largo del anterior apartado ha podido comprobarse cuáles son algunos de los elementos que favorecen el tratamiento de la diversidad familiar en los materiales curriculares y que, por lo tanto, dan visibilidad a las diferencias, ensalzan el valor de estas y permiten, en consecuencia, caminar hacia un modelo de Educación Inclusiva.

Así pues, a continuación, se muestran una serie de claves que sería necesario tener en cuenta para seleccionar o diseñar materiales que favorezcan el tratamiento de la familia y su diversidad en las aulas.

### *1. Cuestiones sobre el uso del lenguaje*

En primer lugar, para que el alumnado pueda adquirir una mayor formación y comprensión en torno a la diversidad familiar, sería necesario que las actividades propuestas a los pequeños permitiesen ahondar en elementos que son clave dentro de este ámbito como las diferentes orientaciones sexuales existentes, las diversas estructuras que una familia puede adoptar, o su origen, entre otros aspectos. Así pues, para lograr este objetivo, deberían introducirse, de manera más habitual en los recursos educativos, términos como familias reconstituidas, matrimonio civil y religioso, reproducción asistida, etc.



De igual manera, se cree conveniente que los materiales seleccionados proporcionen a los maestros términos, definiciones y explicaciones detalladas relativas a la diversidad familiar como, por ejemplo, las diferencias entre familias homoparentales y monoparentales, los distintos tipos de adopción, u otros conceptos fundamentales con el objetivo de que los docentes puedan tener una mayor formación en torno a este ámbito para que, en consecuencia, los aprendizajes que el alumnado adquiera sean aún más profundos y valiosos.

Finalmente, el lenguaje empleado en los materiales debería permitir ensalzar el valor de las diferencias, dejando de lado todas aquellas connotaciones que puedan resultar sexistas y/ o discriminatorias. Hablamos, en definitiva, de “una evolución del lenguaje hacia una vertiente más humana que incluya a todas las personas”. (López y Encabo, 1999, p.193)

## *2. Considerar el mensaje que transmiten las imágenes*

Así pues, otra de las claves que sería necesario tener en cuenta en el diseño y selección de materiales desde una perspectiva inclusiva pasa por atender a las imágenes presentes en estos recursos y el contenido que se transmite con ellas. En virtud de ello, se plantea la necesidad de reflexionar, analizar y, si es necesario, modificar dichas imágenes con el objetivo de que su presencia no sea neutra, sino que pueda ayudar, junto con el discurso textual, a ensalzar el valor de las diferencias.

## *3. Combinar ilustraciones con imágenes reales*

Tal y como ha podido comprobarse en los recursos analizados, las ilustraciones presentes en los materiales educativos no suelen incluir imágenes reales, sino que se recurre, con frecuencia, a la infantilización y estereotipación. Esto supone que los materiales refuercen un “imaginario pedagógico” poblado de mitos y prejuicios (Fanaro y Otero, 2016).

Por ende, se plantea la necesidad de que los libros de texto y demás recursos empleados en los centros educativos combinen ilustraciones con imágenes

reales, de manera que el alumnado pueda comprender que la diversidad familiar no es un concepto abstracto y ficticio, sino una realidad de la sociedad actual que ha de ser, necesariamente, respetada y valorada.

#### *4. Atender a los contenidos: realidades edulcoradas*

Estrechamente relacionado con las ideas que acaban de ser expuestas, destaca el hecho de que muchos de los materiales curriculares transmiten una visión edulcorada de la realidad. Se pretenden maquillar las acciones sociales frente a lo que se encuentra fuera de los parámetros de “normalidad” (Valencia et al, 2018), puesto que existe una clara tendencia por sobreproteger a la infancia, ignorando realidades como la pobreza, la desigualdad o la homosexualidad por considerarlas temáticas no aptas para tratar con los pequeños.

Frente a esto, a la hora de diseñar y seleccionar materiales curriculares, es necesario tener en cuenta que pueden y deben introducirse contenidos relativos a estos temas en la vida diaria de las escuelas infantiles, siempre bajo una perspectiva inclusiva, y dejando de lado la idea de sobreprotección hacia la primera infancia.

#### *5. Incluir contenidos que vayan más allá del modelo tradicional de familia*

Otro de los aspectos que es necesario tener en cuenta en el momento de elegir materiales que aboguen por un modelo de Educación Inclusiva es que los contenidos que estos incorporen no han de limitarse a una representación homogénea y tradicional del concepto de familia.

Así pues, el hecho de no dar visibilidad a estructuras homoparentales, monoparentales y, en definitiva, cualquier otra que no se corresponda con el que ha sido atribuido como modelo de familia ideal (padre, madre e hijos biológicos), transmite una visión simplificada y errónea de la realidad, conllevando, a su vez, a que la diversidad se convierta en un tema tabú para los pequeños y pudiendo generar, en consecuencia, actitudes de exclusión y discriminación hacia estos colectivos. Por ello, los contenidos presentes en los materiales curriculares

deberían representar la familia desde una perspectiva amplia, compleja y diversa.

#### *6. Introducir contenidos de índole social*

Si atendemos a cuáles son los contenidos que suelen presentarse en los materiales utilizados en los centros educativos, es frecuente encontrar que predominan aquellos de corte academicista. Es decir, se tiende a mostrar y trabajar temáticas que, tradicionalmente, han sido consideradas más importantes dentro del ámbito educativo, como puede ser el caso de las matemáticas, olvidando la importancia de los contenidos que presentan un carácter más social.

Por consiguiente, se pone énfasis en la necesidad de que los libros de texto y los materiales curriculares en general contengan, además de los ya citados contenidos académicos, temáticas de índole social como, por ejemplo, la diversidad, de forma que el alumnado pueda ser educado, de manera natural, en el respeto, valoración y celebración de las diferencias.

#### *7. Proporcionar actividades que fomenten el debate y la reflexión*

De igual modo, y como defiende Aguado (2010), “se hace necesario reflexionar en el entorno escolar sobre diferencias respecto a la familia tradicional como los nuevos valores y funciones de la familia, las nuevas estructuras familiares, las diferencias en la distribución de tareas, roles, estructuras (...)” (p. 6)

Por este motivo, se recalca la importancia de elegir y diseñar materiales que no muestren esta diversidad de manera superficial, sino que las actividades propuestas en los mismos han de permitir al alumnado reflexionar, investigar, debatir y, en definitiva, ahondar en este ámbito de manera extensa y profunda.

#### *8. Incorporar recursos complementarios*

A lo largo de las dos propuestas didácticas analizadas ha podido comprobarse cuan beneficioso resulta incluir recursos complementarios en los materiales

curriculares (enlaces de referencia, anexos, actividades y propuestas adicionales, etc.) puesto que permiten una comprensión más rica y profunda de la propia temática. Por ello, se plantea como clave final el hecho de optar por materiales que dispongan de estos recursos complementarios.

## **9. CONCLUSIONES**

Para finalizar, en el presente apartado se muestran las principales conclusiones extraídas con la elaboración de este Trabajo Fin de Grado, así como sus limitaciones.

En primer lugar, con la realización de esta investigación ha sido posible hacer visible cuáles son algunos de los materiales utilizados en el ámbito educativo que transmiten una visión adecuada de cómo son las diferentes estructuras que conforman las familias de la sociedad actual. Por ello, es posible afirmar que el hecho de trabajar en las aulas de Educación Infantil con las propuestas didácticas *Haciendo familias* y *Somos como somos: 12 inclusiones, 12 transformaciones* puede identificarse con buenas prácticas educativas, entendiendo este término como todas aquellas modalidades capaces de responder con eficacia y satisfacción a las diferentes demandas de los participantes y su contexto (Benavente, 2007; citado en Zabalza, 2012). Es decir, a través del lenguaje utilizado, las actividades propuestas y las imágenes presentes, estos materiales transmiten una visión realista de la diversidad, lejos de la estereotipación y de la simplificación.

Así pues, el detallado análisis llevado a cabo de ambos materiales permite concluir que existen numerosos aspectos que favorecen que la diversidad familiar sea tratada en los centros educativos y que, por lo tanto, posibilitan avanzar hacia un modelo de Educación Inclusiva en el que todo el alumnado, independientemente de su condición social, económica y personal, pueda verse y sentirse reconocido en la vida diaria de las escuelas. Ahora bien, ¿cuáles son estos elementos?

En primer lugar, encontramos, pues, el hecho de que los materiales curriculares utilizados en los centros educativos incluyan contenidos relativos a la diversidad familiar tales como las diferentes estructuras que pueden conformar una familia o las diversas orientaciones sexuales que se enmarcan bajo estas estructuras. Se trata, en palabras de López et al (2008), de que el alumnado comprenda que las transformaciones acaecidas en la sociedad han hecho pasar “de la familia modelo a los modelos de familia”.

De igual manera, en línea con los ya aludidos estudios de Luengo y Blázquez (2004) y Terrón Caro y Cobano-Delgado Palma (2009), y atendiendo a las ideas de Parra (2009); citado en Mata et al (2013), “las imágenes que aparecen en los textos escolares pueden ser portadores de valoraciones que resaltan negativamente una persona, acontecimiento, grupo social, género, raza, etc., produciendo sesgos, prejuicios, discriminaciones y estereotipos” (p.14), por lo que otro de los elementos que favorecen un óptimo tratamiento de la diversidad familiar es que las ilustraciones empleadas en los materiales curriculares muestren, de manera natural y realista, la complejidad de las estructuras familiares.

Pese a los numerosos aspectos positivos que han sido identificados en los recursos analizados, se cree necesario destacar que, en base a la experiencia vivida en los centros de prácticas como maestra de Educación Infantil, en ningún momento ha sido posible observar el trabajo con materiales similares a los ya descritos. Hablamos, pues, de que, por lo general, los recursos empleados en los centros educativos no suelen presentar tales características. Prestando atención a las ya citadas aportaciones de Torres (2011), muchos de los materiales curriculares, y de los recursos educativos en general, transmiten una visión distorsionada de la realidad, lo cual genera prácticas excluyentes “en las que existen silencios muy significativos acerca de realidades que conforman nuestro mundo. Se elimina su presencia y sus voces y se facilita la reproducción de los discursos dominantes de corte racista, clasista, homófoba...” (p. 224)

Así pues, parece que únicamente aquellos materiales que han sido específicamente diseñados con el propósito de trabajar la diversidad familiar, como es el caso de las propuestas analizadas, muestran esta realidad y ayudan a ensalzar el valor de las diferencias, mientras que, aquellos que en muchas ocasiones son empleados en las aulas, continúan reflejando una visión simplificada, estereotipada y homogénea de esta realidad.

Por todo lo expuesto anteriormente, aunque cada vez son más los centros educativos que tratan de promover un modelo de Educación Inclusiva a través de sus propuestas didácticas, aún es necesario analizar cómo son muchos de los materiales que los docentes utilizan y repensarlos, de tal manera, que todo el alumnado tenga la oportunidad de sentirse reconocido y valorado, tanto en ellos como en la vida diaria de los centros educativos en general.

Ahora bien, ¿cómo puede conseguirse esta ardua tarea? Autores como Booth y Ainscow (2000) diseñaron una serie de materiales a los que denominaron *Index for Inclusion* y cuyo propósito es ayudar a los centros educativos a examinar las prácticas que se llevan a cabo en los mismos con la finalidad de avanzar hacia un modelo de Educación Inclusiva. Para alcanzar este objetivo, se propone un proceso de autoevaluación de las escuelas en relación con tres dimensiones: la cultura, las políticas y las prácticas escolares, las cuales ya han sido citadas como pilares básicos de la inclusión. Por lo tanto, este Índice podría ser una oportunidad para repensar cómo son los materiales empleados en las aulas.

De igual manera, siguiendo las ideas planteadas por Calderón y Echeita (2016) en el marco teórico, podría concluirse que la diversidad es considerada un asunto marginal. Es decir, parece que la diversidad de estructuras familiares y, en general, cualquier otro aspecto que no se asocia al ideal de hegemonía y normalidad, es planteado en los centros educativos como un tema banal y esporádico que tratar durante un periodo de tiempo concreto y a través de unos materiales diseñados específicamente para ello, como es el caso de la muestra que ha sido analizada. Por ello, el reto que ha de plantearse desde el ámbito escolar pasa por conseguir que esta diversidad forme parte de la vida cotidiana

del aula de manera diaria y natural a través de libros de texto, cuentos infantiles, actividades, y muchas otras propuestas educativas en las que, mediante sus imágenes, su lenguaje utilizado, y los contenidos presentes en las mismas, se realce el enorme valor y potencial que tienen las diferencias.

En cuanto a las limitaciones encontradas para la elaboración de este trabajo se destaca, principalmente, la dificultad de acceso a materiales curriculares debido a la ya citada alerta sanitaria por el coronavirus y la consecuente cancelación de la docencia presencial. Esta situación ha conllevado que únicamente se haya tenido acceso a recursos disponibles en soportes digitales, quedando la muestra reducida a dos de ellos; *Haciendo familias* y *Somos como somos: 12 inclusiones, 12 transformaciones*. Así pues, la focalización en dos materiales específicos supone que la muestra no sea representativa y que, por tanto, los resultados obtenidos no puedan ser generalizables a la gran variedad de materiales curriculares existentes y el tratamiento que los mismos hacen de la diversidad familiar.

Además, se debe recalcar que los dos materiales a los que se ha podido acceder han sido diseñados para el tratamiento específico de la diversidad familiar, lo que supone otra limitación puesto que no implica que todos los recursos utilizados en las aulas, ni mucho menos, muestren de manera apropiada la complejidad de las estructuras familiares. Por último, tanto la extensión que requiere este trabajo como la falta de experiencia en la elaboración del mismo, suponen otra de las limitaciones que han estado presentes a lo largo de dicha investigación.

Pese a estas dificultades, es necesario mencionar que la realización de este Trabajo Fin de Grado ha permitido conocer, de manera más profunda, cómo es el tratamiento que algunos de los materiales curriculares hacen de una temática tan amplia y compleja como es la diversidad familiar, por lo que el objetivo de este ha sido logrado.

## 10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abril, A. y Peinado, M. (2018). Nuevos horizontes familiares: una reflexión en la formación inicial del profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1), 159-176.
- Aguado, L. (2010). Escuela inclusiva y diversidad de modelos familiares. *Revista Iberoamericana de educación*, 53(6), 1-11.
- Alberdi, I. (1982). Un nuevo modelo de familia. *Papers: revista de sociología*, (18), 87-112.
- Araque, N. y Barrio, J.L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma social*, (4), 1-37.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Barrio, J.L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista complutense de educación*, 20(1), 13-31.
- Blanco, N. (2000). El sexismo en los materiales educativos de la ESO. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer. *Consejería de la Presidencia. Serie Estudios*, (13).
- Bonafé, J.M. (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 1(1), 62-73.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Índice de inclusión: *desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSEI). Bristol UK.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Consortio Universitario para la Educación Inclusiva*. Universidad Autónoma de Madrid.



- Calderón, I. y Echeita, G. (2016). Desafíos ineludibles para la construcción de escuelas inclusivas. *Dossier Graó*, (1), 35-41.
- Calvo, M.I., y Verdugo, M.Á. (2012). Educación inclusiva, ¿una realidad o un ideal? *Edetania: estudios y propuestas socioeducativas*, (41), 17-30.
- Capano, A. et al. (2016). Análisis de ideas de docentes de Educación Primaria sobre diversidad familiar. *Propósitos y representaciones*, 4(2), 15-71.
- Ceballos, M. (2009). La educación formal de los hijos e hijas de familias homoparentales: familia y escuela a contracorriente. *Aula abierta*, 37(1), 67-78.
- Cristóbal, R. (2014). *La diversidad familiar desde un modelo de escuela inclusiva* (trabajo fin de grado). Universidad Internacional de la Rioja, España.
- Durán D. y Giné, C. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Red iberoamericana de expertos en la convención de los derechos de las personas con discapacidad*, 153-170.
- Escobar, F. (2006). Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral. *Laurus*, 12(21), 169-194.
- Fanaro, M. A. y Otero, M. (2016). Conversaciones de un grupo de profesores de física acerca de las imágenes de los libros de texto: un estudio exploratorio. *Investigações em Ensino de Ciências*, 12(1), 85-114.
- Fundación Meniños. (2011). *Haciendo familias*. Betanzos (A Coruña). Recuperado de: <http://mundodemilu.org/es/4> (Fecha última consulta: 10/06/2020)

- Gallego, A.M. (2012). Recuperación crítica de los conceptos de familia, dinámica familiar y sus características. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(35), 326-345.
- Guajardo, E. (2017). La Integración y la Inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15-23.
- Gutiérrez, P. e Ibáñez, P. (2013). ¿Cómo se transmiten los estereotipos culturales y sexistas a través de las imágenes de las TIC en los libros de texto? *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 31(1), 109-125.
- Hernández, F. et al. (2009). El apoyo familiar en el proceso de integración educativa de estudiantes con necesidades educativas en condición de discapacidad. *Revista Electrónica Educare*, 13(2), 17-35.
- Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), Boletín Oficial del Estado (BOE).
- Liesa, M. y Vived, E. (2009). Desarrollo de las competencias de los maestros en atención a la diversidad a través del diseño de escenarios de inclusión social. *Revista argentina de psicopedagogía*, (62), 2.
- López, A. y Encabo, E. (1999). El lenguaje del centro educativo, elemento impulsor de la igualdad de oportunidades entre géneros: la formación permanente de la comunidad educativa. *Contextos educativos: Revista de educación*, (2), 181-192.
- López, M. (1997). La formación del maestro y la atención de las necesidades educativas especiales en una escuela para todos: (reflexiones en torno a la materia de bases psicopedagógicas de la educación especial en el currículum de Magisterio). *Tendencias pedagógicas*, (3), 85-98.

- López et al. (2008). Educación infantil y diversidad familiar. *XXI: Revista de educación*, 10, 111-122.
- López, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 26(2), 131-160.
- Mata, M. et al. (2013). Estereotipos de sexo y raza en las imágenes de los libros de texto de educación física en primaria. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (23), 14-18.
- Molina, Y. (2015). Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa: El caso de la Escuela México. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41, 147-167.
- Millares, P. y Martín, C. (2008). Tratamiento didáctico de la familia en los libros de texto y las guías didácticas de Educación Infantil. *Iber. Didáctica de la Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 56, 111-123.
- Moliner, L. y Francisco, A (2017). 2 mamás y un hijo biológico: trabajando la diversidad familiar en la formación de maestros/as. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2-bis).
- Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil. *Currículo y regulación de la ordenación de la Educación Infantil en España*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-30.
- Pichardo, J.I. (2011). Diversidad familiar, homoparentalidad y educación. *Cuadernos de pedagogía*, 414, 41-44.

- Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de educación*, 10, 325-345.
- Real Decreto 79/2008, de 14 de agosto por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria. (2008). *Boletín oficial de Cantabria*, 164, 11543-11559.
- Salgado, M. y Salinas, M.J. (2009). El número en los libros de texto de Educación Infantil. *Investigación en Educación Matemática XIII*, Santander: SEIEM, 487-497.
- Sánchez, M., Penna, M. y De la Rosa, B. (2015). *Somos como somos. 12 inclusiones, 12 transformaciones*. Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras (CCOO). Recuperado de: <http://www.educa.jcyl.es/crol/es/unidades-didacticas/12-inclusiones-12-transformaciones> (Fecha última consulta: 10/06/2020)
- Sanz, J. et al. (2013). Diversidad familiar: apuntes desde la antropología social. *Revista de treball social*, 198, 30-40.
- Sapon-Shevin, M. (1999). Celebrar la diversidad, crear comunidad. En Stainback, S y Stainback, W. *Aulas inclusivas* (pp. 37-54). Madrid: Narcea.
- Soto, R. (2003). La inclusión educativa: una tarea que le compete a toda una sociedad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 3(1), 1-16.
- Susinos, T. y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy: reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, (70), 15-30.
- Travé, G. y Pozuelos, F. (2008). Consideraciones didácticas acerca de las líneas de investigación en materiales curriculares. A modo de presentación. *Revista Investigación en la Escuela*, 65, 3-10.

- Trueba, B. (1997). Modelos didácticos y materiales curriculares en Educación Infantil. *Investigación en la Escuela*, (33), 36-46.
- Torres, J. (1993). Las culturas negadas y silenciadas en el currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, (217), 60-66.
- Torres, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345, 83-110.
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid. Ediciones Morata.
- Valencia, D. et al. (2018). *La retórica edulcorada de la inclusión y la productividad* (trabajo de grado Licenciatura en Educación para la Primera Infancia). Universidad de San Buenaventura, Cali, Colombia.
- Zabalza, M.A. (2012). El estudio de las "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de docencia universitaria*, 10(1), 17-42.